

## I- Les contours de l'orthophonie-logopédie

### 1-Normal et pathologique dans le domaine du langage

Normal au sens de moyenne.

Les chercheurs s'accordent généralement à considérer qu'un aspect langagier est maîtrisé lorsque 70 à 80 % des sujets interrogés d'un âge donné ont réussi la tâche proposée.

Le rôle du contexte dans la définition du normal.

L'orthographe était d'un usage flottant, une manière d'écrire le français sans plus ; mais cet usage n'est pas synonyme de norme, celle-ci étant caractérisée par un libéralisme assez important.

Edition de 1835 du dictionnaire de l'Académie qu'on attribue pour la première fois un rôle prescriptif : norme se resserre, fluctuations sont interdites ; avec une orthographe unique, plus de différence entre usage et norme ; et si l'usage se distingue de la norme, on parle de faute ; du fait de l'enseignement systématique, elle devient officielle et donc obligatoire.

Définition moderne de l'orthographe fait appel à la norme : deux niveaux de contrainte : les limites externes où une perturbation de l'orthographe affecte le sens de l'énoncé, la communication (exemple : mote pour mythe) et les limites internes entre forme canonique et formes incorrectes (exemple : myte pour mythe) où il n'y a plus de problème de communication (on peut alors parler de contrainte facultative, voire de luxe)

Norme au sens de choix fait par une collectivité.

Il ne faut pas rejeter la capacité d'évolution de la langue.

Idéal à atteindre en présence d'une pathologie.

Les pathologies du langage : maladies, troubles ou dysfonctionnements ?

Les traitements orthophoniques visent (...) à permettre [aux enfants] de poursuivre un développement langagier plus harmonieux et d'être progressivement plus performants et à l'aise dans leurs activités langagières orales et écrites.

### 2-Langage et communication : une réalité complexe

Description des différents éléments de la situation de communication

Contexte = ensemble des éléments qui exercent une influence significative sur les productions. Il est constitué du cadre spatio-temporel, du but et des participants. Le cadre spatial est composé des éléments physiques de la situation d'interaction, ainsi que des fonctions sociales et institutionnelles du lieu dans lequel les acteurs évoluent. Le cadre temporel correspond au moment où se situe l'interaction. Le but fait également partie du contexte. Il est déterminé par les participants et par le cadre spatio-temporel. On distingue un but global de l'interaction et des buts ponctuels qui correspondent à ceux des actes de langage. Les buts sont déterminés avant le moment de l'interaction mais ils sont négociés et créés au cours de l'interaction.

Le contexte est dynamique, codéterminé par les interlocuteurs au cours de l'interaction.

Que fait l'individu communicant ?

- Il participe à une interaction.
  - Austin (1970)

- fonction locutoire : production d'un énoncé de la langue grammaticale, forme grammaticale qui a un sens
- fonction illocutoire : accomplissement d'une action
- fonction perlocutoire : effets sur l'interlocuteur
- Il produit du discours
- Il fait partie d'un système
  - Salem (2001) : 3 concepts de la théorie des systèmes
    - Concept de totalité : un système n'est pas seulement la somme des parties mais un tout qui donne naissance à des qualités n'existant pas dans les parties du système.
    - Concept de circularité : dans une interaction, la façon dont se déroulent les relations entre les éléments d'un système n'est jamais unilatérale (notion de feed-back). Le modèle doit être pensé en termes de relations circulaires plutôt qu'en termes de relations causales linéaires.
    - Concepts d'équifinalité : les mêmes effets peuvent avoir des origines différentes. Les changements observés dans le système peuvent provenir des conditions initiales de celui-ci, mais aussi des divers paramètres du système et de ses interactions avec son environnement.
  - Conception axiomatique de la communication (Watzlawick et coll, 1972) qui définit 5 propriétés simples de la communication dont les implications interpersonnelles sont fondamentales :
    - L'impossibilité de ne pas communiquer : tout comportement, qu'il soit verbal ou non, a valeur de message
    - La communication doit être considérée à deux niveaux : le contenu et la relation. Le premier transmet les données de la communication, le second dit comment doit se comprendre celle-ci (ordre, plaisanterie, etc)
    - La ponctuation de la séquence des faits : toute séquence ininterrompue d'échanges est en fait ponctuée et cette ponctuation structure les faits de comportement
    - La communication a une dimension digitale (principe neurologique) et une dimension analogique (qui permet la gestion des dimensions relationnelles)
    - Les interactions peuvent être soit symétriques (minimisation de la différence) soit complémentaires (maximalisation de la différence)
    -

## II- Troubles du langage chez les enfants

### 3- Troubles du développement du langage

Diverses études montrent des similitudes entre les marqueurs principaux des troubles spécifiques et ceux des autres troubles développementaux incluant des difficultés langagières (autisme, troubles cognitifs, handicaps intellectuels)

La question demeure de savoir s'il est pertinent de distinguer une forme relativement bénigne parce que transitoire, de TDL et une forme plus sévère et durable.

#### *Niveau morphosyntaxique*

##### *Catégorie verbale*

Certaines formes peuvent être à la frontière entre une difficulté morphologique et une difficulté phonologique. Leonard, Davis et Deevy (2007) : les enfants avec TDL produisent moins, dans une situation expérimentale, les morphèmes du passé de verbes dont la forme phonologique est peu probable que lorsque celle-ci présente une forte probabilité d'occurrence. Cette différence ne s'observe pas chez les enfants typiques du même âge et de même niveau langagier. Il y a bien influence d'un domaine sur l'autre. Il est donc nécessaire, pour faire la part de ce qui

Notes personnelles de lecture de Fany Wavreille pour [fany.eklablog.fr](http://fany.eklablog.fr)  
relève de la morphologie et de la phonologie, d'une analyse de plusieurs formes verbales produites par un même enfant qui tiennent compte des caractéristiques phonologiques de ces formes. Cf. études en français de Maillart et Parisse

Dans les situations expérimentales, les erreurs verbales des enfants TDL français concernent essentiellement les temps composés avec omission de l'auxiliaire mais on ne retrouve pas ces différences dans certaines analyses de langage spontané d'enfants de 4 ans où les enfants TDL font très peu d'erreurs dans les formes verbales et pas plus que les enfants typiques. La situation de langage dirigé est plus contraignante du point de vue des formes à utiliser par les enfants.

### *Les pronoms*

En anglais, les erreurs de cas (him pour he) ne sont produites que par les enfants dysphasiques (5 ans) et les enfants typiques de même niveau linguistique (pas ceux du même âge), et ceci dans des proportions comparables : retard dans l'acquisition de cette sous-catégorie. Erreurs sémantiques (he pour she) ou de cohésion (he/she pour they) sont réalisées par les enfants des 3 groupes. La maîtrise de la cohésion est plus tardive. La variable niveau socio-culturel ne semble pas influencer l'emploi des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne.

En italien, les enfants dysphasiques (4-7 ans) omettent bien davantage qu'ils ne substituent les pronoms, leurs pairs de même niveau linguistique ont plutôt tendance à les substituer qu'à les omettre, et enfin leurs pairs de même âge chronologique commettent très peu d'erreurs qui se répartissent de façon relativement égale entre les deux catégories.

En français, dans le cadre d'un jeu symbolique mère-enfant : 3-6 ans comparés à des enfants plus jeunes sans troubles de même MLU : utilisation moins étendue de cette catégorie de mots.

En conclusion, il semble que l'omission d'unités, qu'il s'agisse de verbes conjugués, de pronoms, de déterminants *er/ou* de prépositions, soit une des caractéristiques essentielles des difficultés morphosyntaxiques quelle que soit la langue. Des nuances peuvent toutefois s'observer selon les caractéristiques des langues : nombre de données sémantiques véhiculées par les unités, degré de complexité de la morphologie, caractéristiques phonologiques et prosodiques des morphèmes ... Quant aux erreurs (substitutions d'unités, ou production de formes inexistantes dans la langue), certaines correspondent à des erreurs développementales (elles s'observent chez tout enfant en âge d'acquisition), persistantes (attestant le caractère durable de la dysphasie) et parfois difficiles à dépasser.

### *Perspective pragmatique*

#### Panne conversationnelle

- Due par exemple à un chevauchement : les deux interlocuteurs parlent en même temps. Pour les chevauchements internes (en cours de tour de parole), chez des enfants dysphasiques de 9 ans comparés à des enfants au développement typique d'âge chronologique ou du même âge linguistique, les enfants avec troubles ont tendance à significativement moins produire de réparations que les deux groupes de pairs. Par ailleurs, les types de réparation ne diffèrent pas significativement entre les 3 groupes : lorsque les enfants réparent la panne, ils préfèrent s'arrêter de parler, laissant la parole à l'interlocuteur.
- Lorsque le destinataire n'a pas compris. Dans des interactions mère-enfant, avec des enfants (avec et sans TDL) de 4 ans, les pannes sont liées en partie à la forme phonologique parfois inintelligible du discours des enfants, mais aussi à la production d'énoncés ambigus (comprenant par exemple des pronoms non spécifiés) plus fréquents chez les TDL que chez leurs pairs sans troubles, qui provoquent des pannes pragmatiques, liées à des difficultés à estimer le degré de connaissance partagée, et plus généralement, les besoins de l'interlocuteur.

### Formulations de demandes de clarification

Certains enfants avec trouble linguistique, mais sans trouble pragmatique, ne se différencient pas forcément des enfants typiques sur le plan de la formulation.

### Capacité à répondre aux demandes de clarification

Les enfants dysphasiques de 5, 7 et 9 ans présentent des difficultés à répondre de façon appropriée aux demandes de clarification, et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une séquence complexe composée de plusieurs demandes successives à propos du même contenu sémantique. Si ces enfants répondent à la première demande de clarification aussi fréquemment que les enfants sans trouble (environ 90% des cas), dès les demandes ultérieures (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> demandes), ils répondent de façon inappropriée dans des proportions bien plus élevées que leurs pairs sans trouble.

Les taux de réponses sans lien avec la question peut être dépendant du type de morphème utilisé. Craig et Washington (2000) : 3 groupes d'enfants de 4 à 11 ans (dysphasiques et typiques du même âge chronologique et de même niveau linguistique), les morphèmes « when », « how often » et « how » + forme -ing sont des importantes sources d'erreurs pour les enfants des 3 groupes alors que d'autres morphèmes n'entraînent de difficultés que pour les enfants dysphasiques (whe, who, where).

### Relations entre troubles pragmatiques et théorie de l'esprit

Perkins (2007) : répercussions négatives du déficit de la théorie de l'esprit sur les aspects pragmatiques du langage. Comprendre, par exemple, les intentions de son interlocuteur est central pour comprendre ce qu'il veut dire, en particulier lorsqu'il s'agit d'actes indirects, fréquents, dans les conversations quotidiennes (demandes indirectes, sarcasme...) et pouvoir y réagir adéquatement.

#### *Perspective discursive*

Récit d'expériences personnelles : 50% des enfants dysphasiques de 2ans5 à 4ans2 observés par Kaderavek et Suby (2000) ne peuvent répondre à une demande de production de ce genre de discours, c'est-à-dire ne peuvent produire d'énoncés minimaux alors que tous les enfants typiques y sont parvenus. Les enfants typiques parviennent à produire des récits d'expérience analysables (comprenant plusieurs énoncés) dès 2;4 ans alors que les enfants dysphasiques n'y parviennent qu'à partir de 3;1 ans. Les enfants dysphasiques ont davantage tendance à utiliser des verbes au présent, à réintroduire des référents d'une occurrence à l'autre plutôt qu'à maintenir la référence et à peu avoir recours aux connecteurs.

Des jeunes de 13 et 15 ans avec TDL comparés à des adolescents typiques du même âge produisent davantage que ces derniers d'informations inappropriées et dans une moindre mesure d'informations vagues (Reed et coll, 2007)

Planification : la présence de différences entre enfants avec ou sans troubles dépend du type d'histoire, des conditions de production et de la façon dont la planification est analysée. Ainsi, pas de différence entre les deux groupes d'enfants de 6 à 10 ans avec « the frogg », livre sous les yeux. Par contre, différences importantes si histoire plus complexe sans l'avoir sous les yeux. Entre 9 et 11 ans, les éléments manquants appartiennent souvent aux phases centrales de la séquence narrative, c'est-à-dire la dynamique de l'action ou à la force équilibrante. Les rappels qu'ils aient été produits par les enfants dysphasiques ou par les enfants typiques comprennent un nombre plus important d'épisodes complets et sont plus longs que les productions autonomes inventées. Mais les épisodes complets sont toujours plus nombreux dans les narrations produites par les enfants typiques. Etude autour d'une narration de film chez des enfants de 7 à 10 ans en condition de connaissance partagée (ils racontent le film à la personne qui l'a regardé avec eux) et en condition de connaissance non partagée (l'interlocuteur est dit non informé, il n'a pas regardé le film). Les productions narratives des enfants dysphasiques sont moins adéquats que celles de leurs pairs mais les deux groupes d'enfants réagissent aux différences de condition de production en élaborant

Notes personnelles de lecture de Fany Wavreille pour [fany.eklablog.fr](http://fany.eklablog.fr)  
davantage d'épisodes complets pour l'interlocuteur non informé que pour l'interlocuteur avec lequel ils partagent la connaissance du référentiel.

#### 4- Troubles phonologiques

Sigmatisme nasal : la langue ferme orifice buccal en s'appuyant sur le palais en position de /k/, l'air ne peut s'écouler que par le nez, sous forme de ronflement qui déforme l'articulation des constrictives. Il n'y a pas d'insuffisance vélaire.

Différenciation : « changement phonétique qui a pour but d'accentuer ou de créer une différence entre deux phonèmes contigus » ; modification inverse à l'assimilation. Dissimilation lorsque l'augmentation s'opère entre deux phonèmes oraux, occlusifs et sonores non contigus.

Interversion : ordre de deux phonèmes en contact est altéré

Inversion : changement d'ordre a lieu entre deux phonèmes non contigus.

#### 5- Troubles d'apprentissage de la lecture

Modèle général de l'apprentissage de la lecture

Modèle de Weiss (1985, 1996) : 3 étapes

1/ Acquisition de savoirs et de savoir-faire isolés. Dépendance de l'apprenti-lecteur à l'égard de lecteurs confirmés et autonomes, la stratégie privilégiée par l'enfant étant d'utiliser la compétence d'un lecteur pour parvenir au sens. L'enfant se représente généralement la lecture comme une oralisation de l'écrit. Il commence à identifier des lettres et à différencier des mots.

2/ Mener l'apprenti-lecteur à la lecture autonome par l'intégration de ses acquis antérieurs. 3 conditions : avoir construit un capital-mots minimum, maîtriser l'essentiel des éléments du code, atteindre une certaine vitesse de lecture, afin que les informations lues puissent être stockées dans la mémoire à court terme en vue du travail d'inférence nécessaire à la découverte de la signification. La lecture autonome correspond à ce qu'un élève de fin de CP voire au début de CE1 est en principe capable de faire.

3/ Mener l'apprenti-lecteur à la maîtrise de la flexibilité de la lecture. L'enfant doit apprendre à utiliser ses connaissances du monde, à traiter l'implicite, à mettre en relation les différentes parties d'un texte, à traiter de manière précise les unités linguistiques telles que les connecteurs, les anaphores... Il faut aussi adopter une lecture correspondant aux types de textes à lire et aux informations à recueillir.

Les enfants arrivent à l'école avec des conceptions différentes de l'écrit, avec des représentations plus ou moins élaborées. Le niveau conceptuel des enfants en début d'année scolaire est un bon indicateur de ses progrès en lecture au cours de l'année. Mais cette hypothèse n'est pas partagée par tous : certains formulent plutôt l'hypothèse d'une interaction entre les représentations et les capacités de lecture dans le sens où les deux types de capacités se renforceraient l'une et l'autre. Des représentations précises et adéquates rendent les buts de la lecture clairs, ce qui engendrerait une forte motivation chez l'enfant et l'inciterait à pratiquer la lecture de sorte qu'une pratique fréquente a pour effet une augmentation des performances en lecture. De bonnes performances rendent les pratiques fréquentes puisqu'elles sont aisées, et permettent un enrichissement de l'expérience qui contribue à préciser les représentations. Les effets inverses peuvent être attendus en cas de faible niveau des représentations et/ou de faible niveau de lecture.

Les effets de pratiques familiales autour de l'écrit sur l'apprentissage de la lecture sont généralement controversés. Il est généralement admis que la lecture conjointe d'histoires entre adulte et enfant constitue une routine

Notes personnelles de lecture de Fany Wavreille pour [fany.eklablog.fr](http://fany.eklablog.fr) interactive ayant un effet sur le développement des capacités langagières orales, on peut penser qu'elle rend également possible l'apprentissage d'un certain nombre de conventions de l'écrit, ainsi que des formes et des contenus spécifiques à l'écrit comparés aux interactions orales quotidiennes. Liens cependant difficiles à établir car les interactions parent-enfant ont donné lieu à peu d'observations détaillées sur les contenus de ces interactions, en particulier sur l'attention portée aux spécificités de l'écrit. Des études montrent des liens positifs entre la connaissance des parents de la littérature enfantine et celle des enfants à propos des personnages de cette même littérature. Ces deux types de connaissances sont également corrélés avec le niveau d'éducation des parents, le nombre de livres à la maison, les visites en bibliothèque avec l'enfant. L'influence de l'exposition à l'écrit est surtout importante en début d'apprentissage, mais moins au cours de la scolarité primaire ou lorsque des difficultés de lecture se sont installées.

#### 5- Les troubles d'apprentissage de la lecture

Soares-Boucaud et coll suggèrent une interaction constante entre 3 dimensions : les dimensions objective (dysfonctionnement, symptomatologie des troubles), subjective (expérience de se sentir malade, différent des autres, en échec, répercussions sur l'estime de soi) et intersubjective (répercussions émotionnelles sur l'environnement de l'enfant, familial et scolaire ; blessures narcissiques des parents et aussi parfois de l'enseignant)

Deux études de Morgan et coll : lien statistiquement significatif entre des difficultés en lecture en CP et une faible motivation à lire : les enfants en difficulté se perçoivent comme peu compétents en lecture et ont davantage d'attitudes négatives par rapport à la lecture que leurs pairs bons lecteurs. Ces attitudes semblent durer même avec une prise en charge et sont confirmées par les enseignants. Etude longitudinale entre CP et CE2 montre que les enfants de CP avec troubles de la lecture présentent plus de risques d'avoir en CE2 des troubles du comportement (faible capacité à s'engager dans une tâche, à s'auto-contrôler, difficultés comportementales intériorisées et extériorisées) que leurs pairs sans trouble. Les enfants de CP avec des troubles du comportement, et en particulier des difficultés à s'engager dans une tâche, ont plus de risques d'être faibles lecteurs en CE2. Les auteurs concluent à un modèle causal bidirectionnel entre des troubles de la lecture et du comportement, les uns influençant les autres et réciproquement.

#### *Troubles de la compréhension – mauvais lecteurs*

Certaines caractéristiques de la compréhension écrite font qu'on ne peut totalement confondre les deux processus, et qu'on peut s'attendre à ce que certains enfants présentent des difficultés de compréhension en lecture, alors qu'ils n'en ont pas dans la modalité orale.

Différences dues à :

- situation : lecteur ne participe pas à la coproduction du texte et n'a pas de contact direct avec auteur.
- absence de relation directe avec contexte d'énonciation, de sorte que le recours au contexte ne peut être une stratégie pertinente de compréhension. Organisation relativement complexe, nécessité d'un traitement linguistique dans leur fonctionnement intralinguistique.
- part du lexique inconnu du lecteur est plus importante que dans la majorité des situations orales des enfants.

Les processus de haut niveau qui concernent les mises en place de la signification de l'ensemble du texte sont sous le contrôle du sujet, c'est-à-dire non automatisées.

Vitesse de lecture d'un texte, chez les adultes, varie en fonction du degré de connaissance du thème abordé dans celui-ci.

Notes personnelles de lecture de Fany Wavreille pour [fany.eklablog.fr](http://fany.eklablog.fr)

La prise en compte de la ponctuation par le lecteur est tardive : elle ne se ferait pas avant 10-11 ans, si l'on prend comme critères, d'une part, la vitesse de lecture d'un texte avec ou sans ponctuation, et, d'autre part les résultats à une épreuve de compréhension des mêmes textes.

La proportion de mots inconnus du lecteur doit être très faible, de l'ordre de 1% chez l'adulte, comme chez l'enfant. Au-delà de 2% de mots inconnus, les textes sont considérés comme difficiles alors qu'ils sont considérés comme faciles lorsque presque aucun mot n'est inconnu.

### *Caractéristiques des troubles de la compréhension écrite*

Trois hypothèses :

- Trouble de la reconnaissance des mots : l'automatisation des processus de reconnaissance des mots n'aurait qu'un effet indirect sur la compréhension, à savoir lui permettre de se développer.
- Difficultés de traitement syntaxique des phrases : les mauvais compreneurs seraient moins sensibles aux aspects syntaxiques que les bons compreneurs.
- Difficultés dans les processus de haut niveau, en particulier dans les processus d'intégration de l'information lue et d'élaboration des inférences. Capacités déficitaires :
  - Capacité à faire des inférences : les mauvais compreneurs répondent plus aisément à des questions littérales qu'à des questions inférencielles, et cela même lorsque la mémoire n'est pas concernée, c'est-à-dire qu'ils peuvent retourner au texte pour répondre aux questions ; les bons compreneurs profitent bien davantage de la présence du texte pour rechercher leurs réponses et font très peu d'erreurs dans cette condition. Les bons lecteurs répondent mieux avec la modalité écrite, alors que c'est généralement l'inverse pour les enfants présentant des troubles d'apprentissage. Les bons compreneurs adultes utilisent davantage le contexte pour se construire une représentation précise des entités d'une histoire même si des termes généraux sont utilisés dans le texte. Par exemple, dans le rappel de phrases de type « le poisson a attaqué le nageur », le terme poisson est souvent remplacé par « le requin », manifestant par là qu'ils ont intégré les caractéristiques de l'entité sur la base des autres éléments présents dans la phrase. Cette conduite est moins fréquente chez les mauvais compreneurs.
  - Capacités à utiliser les connaissances linguistiques (cf. anaphores) + comprendre l'idée principale et structure du texte + utiliser la mémoire de travail

### *Capacités métalinguistiques et métacognitives*

#### *Rôle des capacités métamorphologiques et métasyntaxiques dans la compréhension de textes*

Capacités métasyntaxiques se développent jusqu'à la préadolescence au moins ; les auteurs constatent encore des progrès entre la 6<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> secondaire, plus ou moins importants selon les tâches proposées. Les bons lecteurs obtiennent des meilleurs résultats que les mauvais lecteurs dans deux tâches métasyntaxiques orales (complètement de phrases et correction de phrases agrammaticales). L'interaction avec la lecture s'expliquerait par le fait que le développement des capacités métasyntaxiques faciliterait les processus de haut niveau impliqués dans le calcul de la signification. Explication p 168-69

#### *Rôle des capacités métatextuelles et métapragmatiques*

L'enfant peut adapter sa stratégie de lecture à la situation, étant entendu que des stratégies différentes sont utilisées pour rechercher un mot dans un dictionnaire, lire une consigne, le journal, une lettre, un texte pour apprendre ou se distraire ... Il peut aussi contrôler la cohérence d'un texte, en mettant en relation des informations du texte avec ses connaissances antérieures dans le but de détecter d'éventuelles contradictions par rapport à

Notes personnelles de lecture de Fany Wavreille pour [fany.eklablog.fr](http://fany.eklablog.fr)  
celles-ci ou des contradictions intra-textuelles entre différentes parties du texte, ou encore en vérifiant que les inférences nécessaires à l'élaboration d'un modèle mental cohérent.

Ces capacités apparaissent tardivement et ne sont pas exploitées par tous les adultes.

La comparaison de bons et de mauvais lecteurs met en évidence que ces derniers ont moins de connaissances que les premiers sur les caractéristiques générales des textes et sur leur utilité au cours de la lecture. Les mauvais lecteurs auraient aussi de la difficulté à porter leur attention sur les éléments textuels importants entraînant des difficultés dans les tâches de résumé.

Capacités métapragmatiques : situations d'ambiguïté linguistique : l'enfant ne fait pas de demande de clarification face à des instructions ambiguës avant 6 ans. Si l'enfant est spectateur d'une situation ambiguë et qu'il doit en juger les raisons, il va considérer tout d'abord (vers 5 ans) que le destinataire est seul responsable du problème d'intercompréhension en argumentant qu'il aurait dû mieux écouter. Vers 6 ans, la responsabilité est partagée entre le locuteur (qui n'est pas assez explicite) et l'interlocuteur (qui n'a pas fait assez attention). Vers 7-8 ans, la responsabilité est attribuée au seul locuteur.

Les capacités métatextuelles et métapragmatiques n'interviennent pas beaucoup dans les tout débuts de l'apprentissage, mais elles deviennent prépondérantes à partir du moment où les écrits à lire présentent une certaine complexité, soit globalement à partir du CE2.

#### *Rôle des capacités métacognitives*

Dans les premières années de primaire (7-8 ans), l'activité de lecture est conçue uniquement sous l'angle du décodage, plus tard (vers 11-12 ans) c'est la construction du sens qui est mise en avant, à l'exception des faibles lecteurs qui continuent à le considérer comme une activité de décodage. Toutefois, ces conceptualisations restent relativement limitées : vers 8-9 ans, les enfants n'arrivent pas, par exemple, à définir ce qu'est un bon lecteur, à identifier au-delà du décodage, ce qu'ils font quand ils lisent. A 11 ans, leurs conceptualisations ont peu évolué.

Croyances chez les enfants avec trouble d'apprentissage page 172

Les capacités d'auto-contrôle semblent être développées surtout par les bons lecteurs, dès 9-10 ans, au plus tôt. Les plus jeunes enfants n'ont pas encore conscience qu'un tel contrôle est possible et nécessaire, dans la mesure où ils sont surtout centrés sur l'automatisation des procédures de reconnaissance de mots qui sont encore peu flexibles. Les enfants de 9-11 ans, face à un texte à lire en vue de répondre à des questions, situent mal leurs performances en compréhension, et en particulier les mauvais « compreneurs » qui les surestiment.

La détection d'anomalies dans un texte est très largement améliorée lorsque la lecture du texte est finalisée (dessiner le scénario, repérer des coupables ...)

#### *Conclusion*

##### *Relations entre langage oral et lecture*

Apports de la lecture à l'enfant aux cinq niveaux :

- Phonologique : lecteur adulte articule plus clairement et plus précisément les mots imprimés que dans une conversation, ainsi l'enfant qui écoute se construit des représentations phonologiques plus précises.
- Syntaxique : l'enfant acquiert une « capacité syntaxique plus avancée » car les textes écrits sont composés de structures plus rarement utilisées.
- Lexical : vocabulaire plus varié et moins fréquent que les enfants apprennent implicitement (comprendre mots avec contexte) et que les parents expliquent.

- Textuel : acquisition progressive des connaissances relatives à la planification des textes narratifs
- Littératie : intérêt pour la lecture, habitude intellectuelle à utiliser des textes écrits.

Etude : Les enfants avec retard de parole obtiennent des performances inférieures aux contrôles dans toutes les tâches (segmentation syllabique, conscience de rimes, allitérations). Les performances des enfants produisant des erreurs consistantes non développementales ne sont inférieures à celles des enfants contrôle que dans deux des trois tâches (conscience des rimes et allitérations) et celles des enfants avec erreurs inconsistantes non développementales que dans la tâche de segmentation syllabique. D'autres enfants produisant des erreurs inconsistantes ont été observées à l'âge de 7 ans dans des tâches de lecture et d'écriture de mots et de conscience phonologique. Il apparaît qu'ils obtiennent des résultats similaires à ceux des enfants contrôle de même âge dans les tâches de lecture de mots et de conscience phonologique. Seule l'écriture de mots est inférieure. Les auteurs concluent que les risques de difficultés dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont dépendants du type de troubles phonologiques par les enfants et que des classifications qui proposent plusieurs distinctions sont pertinentes pour effectuer des pronostics.

Une étude montre que les enfants avec TDL ont pour la plupart un début d'apprentissage de la lecture relativement lent, suggérant un parallèle avec leur acquisition du langage également lente. Toutefois, ces enfants avec des TDL ne présentent pas tous des troubles consécutifs de la lecture (environ 50% dans cette étude).

Il semble qu'une bonne maîtrise de la structure narrative dès la période préscolaire soit un bon indicateur des capacités en lecture lors de la scolarité primaire, comme l'attestent différentes études longitudinales.

Les enfants des milieux défavorisés sont davantage exposés à des risques de trouble du langage et des apprentissages en découlant. Une étude relate une expérience menée par des spécialistes en classe auprès d'enfants de milieux défavorisés présentant un retard de langage. Cette intervention, d'une durée d'une année en début d'apprentissage de la lecture au CP, visait le développement de l'ensemble des capacités langagières de ces enfants ; elle a abouti à des effets positifs sur l'apprentissage de la lecture.

## 6-Troubles d'apprentissage de la production écrite

### *Orthographe*

#### *Système graphique*

Les fonctions du graphème :

1. phonogrammique : quand il transcrit un phonème, comme par exemple, l, ai, dans lait sont des phonogrammes.
2. morphogrammique : grammaticale (ex : e, s, de vraies) ou lexicale (d, de grand)
3. étymologique : comme h de heure, provenant du latin hora ; graphèmes peu ou non fonctionnels
4. logogrammique : quand il assure une fonction distinctive en participant à la reconnaissance graphique des mots : par exemple th, y, m de thym (par opposition à tain ou teint) sont des logogrammes
5. diacritique : dite sélective, comme par exemple, le e indiquant la correspondance g-/j/ dans geai (par opposition à g-/g/ de gant) ou non (le e de antidote)

Graphème composé = quand il est formé de plusieurs lettres.

Un graphème peut avoir plusieurs fonctions dans un mot (a de août)

Les phonogrammes = 83% des graphèmes d'un texte

Pour transcrire 30 phonèmes environ, le français propose 130 graphèmes différents, dont 70 sont fréquemment utilisés.

### *Apprentissage de l'orthographe*

3 principes pour établir les constantes dans l'écriture :

1. principe logogrammique vise à la mise en place d'une constante lexicale (appropriation de l'unité mot)
2. principe phonogrammique tend à faire apparaître une constante sonore (stabilisation de correspondances phonographiques)
3. principe morphogrammique correspond à l'élaboration d'une constante grammaticale

### *Conceptualisation de l'écriture.*

Modèle dynamique des conceptualisations des scripteurs couvrant la période de la maternelle au CM2 :

- 1- « compréhension de la sémiologie de l'écriture comme représentation graphique du langage
- 2- Segmentation de la chaîne graphique en unités lexicales
- 3- Correspondance linéaire entre chaîne graphique et chaîne orale (ex : pas d'inversion de syllabes ou lettres)
- 4- Correspondance entre segments graphiques et segments phoniques : de la syllabe au phonogramme (pas d'altération phonétique)
- 5- Distinction des homophonies vocaliques et consonantiques, notamment par la prise en compte de la position des phonèmes et de la distribution des graphèmes (ex : s/ss/c/ç/sc/t(i))
- 6- Prise en compte et notation des graphèmes non phonogrammiques (ex : départ, joie)
- 7- Distinction des homophones lexicaux (temps/tant)
- 8- Prise en compte et notation des marques de la variation morphologique : les chaînes d'accord (flexions nominale et verbale)
- 9- Prise en compte des marqueurs de la variation morphologique : les marques de la dérivation (familles de mots : tard, tarder, tardif, s'attarder)
- 10- Distinction des homophonies grammaticales »

### *Acquisition de l'orthographe lexicale*

Les écritures approchées

Il apparaît que les enfants de l'école primaire parviennent à produire graphiquement des mots qu'ils n'ont jamais rencontrés. Pour y parvenir, les enfants utilisent des stratégies qui dépendent des connaissances orthographiques élaborées, en dégagant des règles sur le fonctionnement général de l'écrit, d'autant plus complexes que leurs connaissances sont importantes.

### *Acquisition de l'orthographe grammaticale*

Hypothèse de Jaffré et Bessonnat : « toute appropriation cognitive procède en l'espèce selon un double mouvement : d'abord un mouvement de généralisation à partir des acquis qui aboutit à une surgénéralisation et donc à des erreurs « constructives » (exemple : « les crient » pour « les cris ») puis une régulation à l'intérieur de cette avancée générale qui aboutit à la construction de savoirs particuliers. Ainsi la connaissance se construit dans un va-et-vient dialectique entre :

- 1- Une avancée qui fournit, par excès, un cadre d'investigation, un schéma permettant un « accrochage » de la connaissance, une structure d'accueil ;

- 2- Un affinement qui œuvre à l'intérieur de ce cadre heuristique et permet des réajustements, la mise en place de savoirs non déviants »

### *L'analyse des erreurs*

#### Typologies des erreurs

- Erreurs phonétiques : erreurs d'ordre oral altérant la valeur phonique du mot, telles que des omissions, des confusions, des inversions ou des adjonctions de phonèmes
- Erreurs phonogrammiques : choix erroné de graphème dans la zone archigraphémique adéquate ; elles peuvent être liées à la non-connaissance du code graphique du français ; deux types d'erreurs phonogrammiques sont distinguées, à savoir celles qui altèrent la valeur phonique des mots (sausise pour saucisse) et celles qui n'altèrent pas la valeur phonique des mots (diffissile pour difficile)
- Erreurs morphogrammiques : elles consistent en le non-respect des marques non phoniques, c'est-à-dire des morphogrammes. Elles peuvent être grammaticales (chaînes d'accord et marques de flexion verbale), lexicales (préfixes, suffixes, graphèmes dérivationnels du radical ou des familles de mots), distinctives (erreurs qui touchent à la figure des mots et concernent en particulier les homophones hétérographes grammaticaux et lexicaux), logogrammiques (segmentation des mots), extra-alphabétiques (traits d'union, majuscules et ponctuation) et asystématiques (lettres non fonctionnelles, telles que les consonnes doubles et difficilement justifiables en synchronie et les lettres finales qui n'ont une explication historique)

Dès 10-11 ans, ce sont essentiellement des erreurs morphogrammiques lexicales et grammaticales qui dominent et elles vont s'observer ensuite pendant de nombreuses années encore.

Etude de l'auteur sur production textuelle et orthographe chez des enfants de CE1 et CM1.

- CE1 : 16,4% des graphèmes écrits sont erronés : répartition des erreurs par ordre décroissant d'importance : a) erreurs morphogrammiques grammaticales, phonogrammiques sans altération de la valeur phonique des mots et asystématiques (sur les lettres non fonctionnelles), b) les erreurs phonétiques, distinctives, idéogrammiques et phonogrammiques avec altération de la valeur phonique des mots, c) erreurs « autres » (ininterprétables) et morphologiques lexicales sont résiduelles
- CM1 : seuls 5,6% des graphèmes écrits sont erronés ; les erreurs se répartissent en ordre décroissant d'importance de la façon suivante : a) les erreurs morphogrammiques grammaticales de loin les plus fréquents, b) les erreurs phonogrammiques sans altération de la valeur phonique des mots et les erreurs asystématiques (sur les lettres non fonctionnelles), c) tous les autres types d'erreurs qui sont très résiduels.

Si les erreurs phonétiques ne sont pas les plus fréquentes en CE1, c'est probablement en raison du fait qu'il s'agit de productions autonomes des enfants, ce qui leur laisse le choix des mots à écrire.

#### Facteurs de variation des erreurs d'orthographe

La structure syllabique a une influence sur le degré de correction orthographique chez des enfants de 7-8 ans.

Si la tâche (texte lacunaire versus productions autonomes) a une incidence sur les enfants de CM1 qui commettent significativement moins d'erreurs dans le texte lacunaire que dans leurs productions autonomes, elle n'en a pas chez les enfants de CE1. Ceux-ci ne commettent pas moins d'erreurs dans le texte lacunaire, bien que des changements s'observent d'une tâche à l'autre : un certain nombre de mots sont mieux orthographiés en dictée, alors que d'autres le sont moins bien ; au total, les améliorations et les péjorations s'annulent d'un point de vue quantitatif. Ces résultats s'expliquent probablement par le fait que les représentations orthographiques des enfants de CE1 sont

Notes personnelles de lecture de Fany Wavreille pour [fany.eklablog.fr](http://fany.eklablog.fr)  
encore peu stables, de sorte qu'un allègement de la tâche ne les aide pas à améliorer leurs performances orthographiques.

### *Troubles d'apprentissage de l'orthographe : les dysorthographies*

#### *Définitions générales*

#### *Caractéristiques des différents types de dysorthographie développementale*

#### *Troubles d'apprentissage de l'orthographe et classification linguistique des erreurs*

Hoefflin et al, dans différentes études, montrent que lors de l'écriture sous dictée de mots isolés et de phrases, les enfants de 8 à 11 ans en grandes difficultés (bénéficiant d'un enseignement spécialisé) présentent des similitudes avec les enfants typiques dans les écarts à la norme observés.

Dans une production autonome sur la base d'images, les enfants de CM1 commettent environ 5% d'erreurs sur l'ensemble des graphèmes qu'ils ont écrits, les enfants des 2 autres groupes (enfants de CE1 et enfants dysorthographiques de CM1) trois fois plus. Il existe donc une différence importante entre les enfants typiques et dysorthographiques de CM1, avec des éléments allant dans le sens d'un retard dans l'apprentissage de l'orthographe chez les enfants dysorthographiques puisque leur pourcentage d'erreurs ne diffère pas de celui des enfants typiques plus jeunes.

Les enfants dysorthographiques présentent un profil dont la répartition des erreurs par ordre décroissant d'importance est la suivante : a) erreurs morphogrammiques grammaticales b) erreurs phonétiques c) erreurs sur les graphèmes non fonctionnels et phonogrammiques sans altération de la valeur phonique des mots d) erreurs idéogrammiques, phonogrammiques avec altération de la valeur phonique des mots, logogrammiques, autres et morphogrammiques lexicales. Par rapport aux deux autres groupes, si les erreurs morphogrammiques sont également majoritaires, ils se distinguent par un nombre très élevé d'erreurs phonétiques, significativement plus élevé qu'en 2<sup>e</sup> primaire, montrant par-là que le principe phonogrammique n'est pas encore maîtrisé en CM1.

Il y a plus d'erreurs en production autonome qu'en texte lacunaire, l'effet du type de production étant significatif. Les enfants dysorthographiques font approximativement autant d'erreurs que les enfants de CE1. Les enfants dysorthographiques et de CE1 font significativement plus d'erreurs que les enfants de CM1 aussi bien dans la production autonome que dans le texte lacunaire. L'effet de la tâche n'est significatif que pour les enfants de CM1 qui font significativement moins d'erreurs en texte lacunaire.

### *Relations entre lecture et orthographe*

#### *Les relations lecture-orthographe au cours de l'apprentissage*

Quatre stratégies en copie (Rieben et al) (les enfants utilisent le texte d'une histoire affiché à leur disposition pour écrire un commentaire sur leur dessin qu'ils ont réalisé à partir de cette même histoire) :

1. stratégies de pré-lecteurs/scripteurs : recherche de mots à l'aveugle avec transport de lettres inconnues
2. stratégies logographiques : recherche fondée sur le contexte et des traits saillants avec transport de doublets pour la copie
3. stratégies alphabétiques non automatisées : fondées sur les correspondances graphème-phonème avec transports lettre par lettre connues
4. stratégies alphabétiques/orthographiques partiellement automatisées : identification rapide et correcte des mots cibles avec transports des blocs de lettres et/ou de mots entiers

#### *Les relations entre dyslexie et dysorthographie*

Notes personnelles de lecture de Fany Wavreille pour [fany.eklablog.fr](http://fany.eklablog.fr)

*Conclusion* : Les travaux présentés vont pour la plupart dans le sens d'un risque majeur d'observer des troubles dysorthographiques chez un enfant qui manifeste des troubles dyslexiques. Mais ce risque n'est pas total, de sorte que certains enfants, malgré leurs troubles en lecture, deviennent des apprentis scripteurs sans difficultés (de Partz et Valdois, 1999 dans les troubles du langage de Séron, la seule étude mentionnée dans ce paragraphe). Dans ce cas, les auteurs postulent que les enfants utilisent des stratégies différentes en lecture et en écriture. Les liens établis entre les deux types de troubles s'entendent pour des troubles de la reconnaissance des mots, mais pas pour la compréhension écrite. Enfin, on a vu que des bons lecteurs peuvent devenir des scripteurs médiocres, en raison également d'une asymétrie postulée entre les deux domaines. Ces constats doivent donc

### *Capacités métalinguistiques et orthographe*

*Rôle des capacités métaphonologiques, métalexicales et métamorphologiques*

*Explications métagraphiques* (=commentaires qui précèdent, accompagnent ou suivent d'une façon plus ou moins différée, les productions graphiques d'apprentis-scripteurs)

Jaffré, David développent le dialogue entre enfants, généralement deux de niveaux légèrement différents lors de la révision de textes écrits par l'un des deux membres de la dyade. Cette situation entraîne la production de commentaires métagraphiques, surtout lorsque les enfants sont en désaccord ou hésitent sur la façon d'orthographier un mot. Le conflit socio-cognitif qui en résulte permet aux enfants de progresser dans leurs connaissances du système orthographique, et par là de modifier leurs productions dans un sens plus normé.

Quatre types d'explications métagraphiques peuvent être mis en évidence (Hoeffrin et al.)

- 1- A caractère visuo-graphique : l'enfant a vu le mot écrit à plusieurs reprises de la façon dont il l'a écrit, ce qui l'empêche d'envisager une autre orthographe pour ce mot.
- 2- A caractère cognitivo-sémantique : l'enfant évoque explicitement le rapport qui existe entre la notion de quantité et la marque du pluriel ; cette explication, courante chez les enfants typiques plus jeunes, apparaît massivement chez les enfants en grande difficulté observés dans l'étude
- 3- A caractère grammatical et syntaxique : l'enfant se réfère à la notion même de pluriel pour justifier un s final ou à des unités linguistiques qui précèdent, en particulier aux déterminants
- 4- Environnementales : l'enfant se réfère à des situations scolaires ou aux paroles de l'enseignant

79% des accords ayant fait l'objet d'une explication métagraphique ont été corrigés par l'enfant suite à son explication.

### *Production textuelle*

*Les genres de textes/discours*

Notion de texte : unité linguistique supérieure à la phrase, mais qui ne se résume ni à une accumulation ni à un simple enchaînement de phrases.

Opposition entre texte et discours (Bronckart): texte est le résultat d'une action langagière située et discours est une construction abstraite, une forme de sémiotisation de la langue dépendante des ressources morphosyntaxiques de celle-ci.

5 séquences textuelles : narrative, argumentative, explicative, descriptive, dialogale.

La majorité des textes écrits dans notre société sont hétérogènes sur le plan séquentiel, c'est-à-dire sont composés d'au moins deux séquences différentes.

*Apprendre à produire des textes écrits*

*Relations oral-écrit dans la production discursive*

Similitudes : toute production se réalise dans une situation particulière dont elle dépend : il y a toujours la nécessité pour le producteur de se construire des représentations des différents paramètres pertinents de cette situation et de leur attribuer une valeur.

Disjonction : contenus évoqués sont mis à distance par rapport au moment de production

Conjonction : contenus évoqués articulés directement à situation d'interaction en cours et coïncident donc avec le moment de production

Le discours est considéré comme impliqué lorsqu'il fait référence à des paramètres de la situation matérielle (locuteur, interlocuteur, espace, temps de production) ou comme autonome lorsqu'il est construit dans une relation d'indépendance par rapport à la situation matérielle et donc interprétable en soi (comme dans un exposé théorique par exemple)

Du point de vue de la planification et du fonctionnement des unités linguistiques des différents genres de textes /discours, les mêmes caractéristiques présenteront les mêmes caractéristiques textuelles.

Différences : Absence physique d'un interlocuteur au moment de la production écrite, cela signifie que le scripteur est seul à gérer la production du texte écrit ; il est par conséquent dans une situation de monogestion. Or, lorsque les enfants commencent à écrire des textes (dès le CP), ils n'en sont pas encore capables pour tous les genres dans la modalité orale. Du fait de cette absence d'interlocuteur, le producteur de texte ne peut recevoir de feed-back immédiat par rapport à sa production, ce qui nécessite l'élaboration de représentations beaucoup plus abstraites de la situation dans son ensemble afin de construire un texte cohérent pour le destinataire et adapté à celui-ci.

L'utilisation du langage écrit suppose un rapport avec la situation fondamentalement différent de celui qui existe dans le cas du langage oral, elle requiert un rapport plus indépendant, plus volontaire, plus « libre » et plus conscient.

Certaines particularités syntaxiques de la langue orale, comme les dislocations qui permettent de thématiser aisément un objet de discours à l'oral, ne sont pas admises à l'écrit, ou comme certaines variantes morphologiques, sans parler de la dimension lexicale.

Deux autres types de relation entre les modalités orale et écrite sont à signaler par rapport à la production discursive :

- La dictée à l'adulte : la modalité orale permet, dans cette activité, de constituer un intermédiaire entre les situations de production orale connues, considérées généralement comme davantage automatiques et inconscientes au niveau du contrôle langagier, à une situation davantage volontaire et progressivement davantage intériorisée, encore inconnue.
- Rôle du langage oral au cours de la conconstruction de productions textuelles. Différents travaux montrent le bénéfice des prises de parole au cours de leur production.

*Apprentissage de la production textuelle écrite*

Les auteurs s'accordent à l'heure actuelle sur le constat d'une évolution de la narration à l'écrit entre 6 et 10 ans au moins. Si les jeunes enfants produisent des textes narratifs qui se caractérisent par une juxtaposition de faits sans relation détectable, les plus grands parviennent progressivement à intégrer les événements relatés dans des chaînes chronologiques et causales.

Résultats montrent que les capacités acquises dans la modalité orale, en l'occurrence vers 6-7 ans de raconter un événement vécu, ne sont pas transposables automatiquement à la modalité écrite.

Textes argumentatifs :

Si l'on propose aux enfants des listes d'arguments sur un thème, ils ont de la difficulté jusqu'à 11 ans à organiser des arguments opposés. Dans les productions autonomes, l'évocation d'arguments et de contre-arguments n'apparaît pas avant 13-14 ans, et sous une forme recevable par le destinataire pas avant 16-17 ans. L'évolution vers la « dépersonnalisation » des arguments s'observe jusque vers 16-17 ans.

Textes narratifs écrits : vers 10-11 ans, les enfants parviennent à utiliser les anaphores pronominales et nominales sans ambiguïté. Les plus jeunes emploient préférentiellement les pronoms personnels, alors que les plus âgés utilisent une plus grande variété de procédés. Evolution jusque l'âge adulte.

Les organisateurs textuels sont employés relativement tôt, à l'écrit, on observe d'abord un emploi très faible de ces unités, où domine souvent l'archiconnecteur « et » ; cela aboutit à une juxtaposition de phrases.

Lien entre développement du marquage de la connexion et celui de la planification. Marqueurs spécifiques différenciant points de vue, ainsi que des marques annonçant explicitement un point de vue commencent à apparaître entre 10-11 ans et 14 ans.

La ponctuation apparaît dès les débuts de l'écriture. Les textes des plus jeunes enfants sont très peu ponctués, voire pas du tout jusqu'en CE1. Un des premiers signes apparaissant est le point final du texte. Lorsque la ponctuation à l'intérieur du texte, sous forme de points essentiellement, elle marque tout d'abord des portions importantes du texte, des parties ou phases de la planification, avant de segmenter des phrases ou des propositions.

Les points vont continuer à segmenter le texte en phases ou épisodes liés au contenu (planification globale, macro-structure) ; d'autre part, des signes vont être introduits pour marquer la planification local (micro-structure), c'est-à-dire les éléments de contenu à l'intérieur des phrases ou épisodes. C'est tout d'abord le point qui remplit cette autre fonction ; il est supplanté dès le CM2 par la virgule.

Les organisateurs textuels apparaissent souvent chez les enfants de CE2 dans des emplacements où la ponctuation n'est pas utilisée ou inversement. Plus généralement, il semble que l'utilisation de l'organisateur textuel entraîne la disparition du point.

Ce n'est pas parce que des enfants ont acquis certaines capacités dans la modalité orale qu'elles sont transposables et transposées dans la modalité écrite, puisque celle-ci nécessite, comme on l'a vu, une réorganisation des connaissances et un degré d'abstraction important en fonction des caractéristiques des situations d'écriture.

Grande variété d'écrits extra-scolaires par environ 1800 collégiens : correspondance, chansons, poèmes, commentaires dans les albums-photos, journaux intimes, fiches documentaires, récits complets ou débuts de récits, secrets, modes d'emploi, pensées, blagues, listes, sujets de rédaction, textes copiés et dans une moindre proportion : biographies, critiques de livres, reportages, récits de rêves la nuit, lettres à soi-même ou à un correspondant imaginaire, pièce de théâtre. Ces écrits ne sont pas l'apanage d'une élite restreinte, mais semblent assez largement répandus, puisque 40% des collégiens interrogés déclarent être concernés par 11 des pratiques inventoriées.

Des situations d'interventions en groupe, des échanges entre pairs à propos de leurs écrits extrascolaires peuvent notamment stimuler l'écriture chez d'autres, être un point de départ d'une réflexion sur l'écriture et ses enjeux.

### *Rapport à l'écrit*

Le rapport à l'écrit désigne l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Ce rapport est singulier au sens où chaque individu construit une synthèse personnelle de tous les aspects.

### *Troubles de la production textuelle écrite*

#### *Normes implicites et évaluation des textes*

Tout se passe comme si l'école ne fixait pas d'objectifs explicites en matière d'apprentissage de la rédaction de textes, rejoignant peut-être une représentation répandue dans le grand public, consistant à penser en termes de dons des capacités de rédaction des scripteurs.

Des chercheurs ont demandé à des enseignants du secondaire de réécrire des textes argumentatifs d'élèves de sorte que la nouvelle version meilleure note possible tout en restant fidèle à l'original de l'élève. Les erreurs dans l'élaboration des chaînes de référence sont systématiquement retravaillées par les enseignants, de même que des phrases trop longues comprenant plusieurs informations mal hiérarchisées les unes par rapport aux autres. Sur le plan lexical, les enseignants procèdent à des substitutions lexicales qui révèlent un désir de se démarquer le plus possible du français oral, même standard. Quant aux normes textuelles, les enseignants procèdent à des recatégorisations de l'objet de discours en utilisant des termes génériques au cours de la rédaction, à des modifications de la typographie et notamment de la longueur des paragraphes, sans qu'une norme précise puisse se dégager sur la taille et le contenu de ces derniers. La tendance consiste à ajouter des connecteurs pour mieux articuler les différents arguments dans le texte, ainsi qu'à proposer des reprises anaphoriques sous formes de nominalisations et de terme générique. Au final, les auteurs constatent un écart important entre les copies des élèves et le modèle d'un texte argumentatif que se sont construits les enseignants, modèle de texte d'un adulte inaccessible, pour la plupart, à un élève de collège.

#### *Des difficultés dans la rédaction de textes à la notion de « faible rédacteur »*

3 niveaux de problèmes :

1. Tous les auteurs insistent sur la connaissance des genres à produire. Il y a donc un travail indispensable en amont de la rédaction qui consiste en une acculturation des différents genres de textes en vigueur dans la société, acculturation qui passe par une étroite relation entre lecture et écriture.
2. Niveau de difficulté concerne planification. Le passage d'une organisation chrono-logico-causale, caractéristique des textes narratifs, à une organisation argumentative et/ou explicative, où la dimension chronologique est faible, n'est pas aisé pour tous les enfants.
3. Ensemble des difficultés relatives à la mise en texte. Elles concernent la construction des phrases, les choix lexicaux, le maniement des unités linguistiques ayant un fonctionnement discursif et la ponctuation. Les enfants et les jeunes en difficultés construisent leur texte de proche en proche, avec une attention davantage centrée sur la dimension locale des unités que sur la dimension interphrastique, selon un mode qui fait penser à la production de discours oraux où se succèdent les interventions des participants à l'interaction.

+2

4. Révision du texte
5. Notion de rapport à l'écrit

### **III-Evaluation des capacités langagières**

Introduction

*Premier entretien*

Construction collective.

Place de l'enfant : place particulière où il peut avoir tendance à peu s'exprimer, même si l'orthophoniste l'invite à le faire.

*Suites de la consultation logopédique-orthophonique*

*Différents entretiens*

L'enfant appartient au système familial, mais également au système scolaire.

Examen/entretien logopédique-orthophonique de l'enfant

Examens complémentaires

*Diagnostic*

7-L'évaluation structurale de la langue

*Tests de langage : définitions et caractéristiques*

*Langage oral : principes de base et quelques exemples*

*Production du langage oral*

*Compréhension du langage oral*

Travaux avec des résultats contradictoires : certaines, par exemple, qu'il n'y a pas de corrélation entre statut socio-économique d'enfants d'âge scolaire et leurs scores à un test de vocabulaire.

*Langage écrit : principes de base et quelques exemples*

*Lecture*

Typage des erreurs page 266

La liste des erreurs issues des descriptions des différents types de dyslexie et de plusieurs outils d'évaluation ne présente pas une totale cohérence théorique, dans la mesure où des ajouts, des substitutions et des omissions s'observent dans d'autres types d'erreurs : par exemple, lors d'une confusion auditive, il y a substitution d'un graphème par un autre ou lors d'une confusion visuelle, il peut y avoir ajouts de graphèmes, etc ...

Rares sont les outils très performants qui ne se limitent pas à l'évaluation de la compréhension de phrases ou de textes par un rappel.

Rémond (1993) méthodologie sur les inférences

*Production écrite*

L'expression « orthographe d'usage » est encore utilisée malgré les limites qui lui sont reconnues ; dans cette catégorie, sont regroupées des erreurs de nature très différente (cf. plus haut).

Notes personnelles de lecture de Fany Wavreille pour [fany.eklablog.fr](http://fany.eklablog.fr)  
Launay et Valdois (2004) : 4 catégories d'erreurs suivantes : erreurs phonologiquement plausibles, erreurs contextuelles, erreurs avec indice orthographique spécifique, erreurs phonologiques.

### *Production spontanée*

En linguistique, le langage spontané est défini comme « l'accomplissement d'actes linguistiques, ni programmés, ni programmables, car produits suivant et pour le déroulement d'une interaction, toujours nouvelle et imprévisible entre deux locuteurs. » Cresti et Scarano, 1998

Les productions spontanées écrites ne sont pas spontanées car il existe des contraintes de condition de production, tant au niveau socio-interactif (l'enfant est dans une situation de consultation-évaluation) qu'au niveau discursif (les genres de discours à l'oral comme à l'écrit présentent des spécificités qui contraignent le locuteur-scripteur).

### *Situations d'observation*

Dans la plupart des cas, l'observateur ne recueille qu'1 à 2% des verbalisations d'un enfant au cours d'une journée ou d'une semaine. Peut-on vraiment considérer que ce si faible pourcentage soit représentatif du fonctionnement langagier de l'enfant ?

### *Critères d'analyse*

Première analyse : segmentation des productions verbales en énoncés, ce qui pose des problèmes de délimitation. 3 critères : respect d'une logique syntaxique (un énoncé correspond à « la plus courte construction syntaxique indépendante [...] du contexte), la prise en compte de l'intonation (une seule courbe intonative) et la présence de pauses avant et après ou d'un tour de parole d'un autre.

Sur le plan phonologique,

- Pourcentage de mots corrects
- Pourcentage de consonnes correctes
- Pourcentage de voyelles correctes et de phonèmes correctes

Sur le plan lexical,

Indice de diversité lexicale = rapport entre le nombre de mots différents et le nombre de mots produits dans l'échantillon de langage analysé, la notion de différence étant uniquement lexicale.

Inventaire des mots utilisés par les enfants

La dimension morphosyntaxique, plusieurs inventaires possibles

### *Remarques finales*

Complémentarité des deux modes d'évaluation (spontané et tests) :

- Dunn et coll (1996) confirment, sur la base d'une comparaison des performances à des tests et d'une analyse du langage spontané (MLU, pourcentage d'erreurs structurales, mais aussi critères pragmatiques) que cette dernière est davantage discriminante que les seuls résultats aux tests, pour des enfants d'environ 4 ans.
- Ukrainetz et Blomquist (2002) comparent les résultats obtenus par des enfants d'âge préscolaire à plusieurs tests de vocabulaire et à une analyse de langage spontané (dont le MLU et l'IDL) recueilli lors de conversations sollicitant la production de différents genres de discours. Les auteurs montrent que les corrélations les plus fortes apparaissent entre les tests de vocabulaire eux-mêmes et entre ces derniers et l'IDL, attestant une validité et une fiabilité de ces mesures. Les corrélations entre les tests et le MLU, moins spécifique du point de

Notes personnelles de lecture de Fany Wavreille pour [fany eklablog.fr](http://fany eklablog.fr)  
vue de l'évaluation du vocabulaire, sont moins fortes. Ces résultats d'ensemble sont toutefois à nuancer en regard des résultats individuels des sujets. En effet, 75% des enfants ayant les scores les plus bas ou les plus hauts dans l'IDL n'obtiennent pas des résultats similaires aux tests, c'est-à-dire respectivement les plus bas ou les plus hauts. Il existe même des différences entre les tests.

#### 8-L'évaluation des activités langagières

Il s'agit de concevoir la polygestion et la monogestion comme les extrêmes d'un continuum sur lequel peuvent prendre place divers degrés de poly versus monogestion lors de la réalisation d'activités langagières orales et écrites.

Evaluer les capacités langagières des enfants dans le cadre d'une consultation orthophonique signifie évaluer leurs capacités à participer à la coproduction de différents genres de discours.

##### *Situations d'observation*

Il importe de proposer plusieurs activités langagières afin de les comparer. En effet, les locuteurs n'actualisant pas leurs capacités langagières des façon identique dans toutes les situations, une évaluation différentielle de cette actualisation permet d'apprécier le degré de facilité versus difficulté des situations proposées.

##### *Activités langagières orales*

Deux situations d'interaction sont souvent utilisées par les cliniciens et les chercheurs :

- Communication référentielle
- Jeu symbolique : va-et-vient entre réel et imaginaire, entre présence et absence de référents, incitent à l'actualisation de différents genres de discours.

Situations de l'ordre du raconter :

Il faut distinguer la production d'une narration de son rappel. La production de narrations peut se réaliser à partir d'une ou plusieurs images, d'un objet ou d'un événement familiers, peut consister en des histoires à compléter, en des récits à partir d'expériences personnelles.

Préciser les paramètres ci-dessous :

- Contenu du discours : négociation d'un contenu peut permettre de la faciliter. Il s'agit en particulier de déterminer s'il concerne ou non le locuteur, et s'il a une portée générale ou particulière.
- Monde discursif : conjonction ou disjonction ? (cf. plus haut)
- But de l'activité langagière : pour quelle(s) raison(s) prend-on la parole ?
- Destinataire de la production verbale : à qui s'adresse le discours produit ?

##### *Activités langagières écrites : production discursive*

Deux directions :

- Quelles connaissances ont les enfants des différents genres de textes en vigueur dans la société, et en particulier, quelles sont leurs représentations quant à la plus ou moins grande valorisation de certains genres par la société, et en particulier par l'école.
- Variation des activités langagières, dans ce cas, écrites, permettant d'observer les capacités discursives des enfants.

*Activités langagières écrites : lecture*

Plusieurs activités finalisées de lecture dont on prendra soin de déterminer :

- But de l'activité de lecture
- Type d'écrit et de texte à lire
- Degré de connaissance du référentiel
- Autres caractéristiques du texte : longueur, degré de complexité, ...

Entretien avec l'enfant concernant ses pratiques de lecture et ses représentations de la lecture

*Recueil des données*

*Activités langagières orales*

Dans un premier temps, l'interaction est filmée/enregistrée. Dans un second temps, les productions sont transcrites.

Transcription intégrale

*Outils d'analyse des activités langagières orales et écrites*

*Analyse des narrations*

Productivité

Elle se mesure comme la quantité de langage produit. Compter le nombre total de mots. Calculer le pourcentage de participation verbale de chaque locuteur.

Complexité syntaxique

Dénombrer les phrases complexes : propositions principales avec une subordonnée (causale, temporelle, etc.), les propositions infinitives, complétives et passives. On peut aussi comptabiliser le nombre de compléments circonstanciels et de compléments de l'adjectif de type prépositionnel dans les productions orales ; dans les productions écrites, le nombre de temps des verbes, d'intoducteurs de complexité, d'auxiliaires d'aspect et de mode, de pronoms compléments, nombre d'erreurs dans le marquage des temps de verbe ainsi que le nombre d'autres erreurs.

Fluence verbale

Nombre de fillers (de type euh, mmm ou des expressions figées telles que tu vois) et d'autre part, le nombre de dysfluences (faux départs, reprises-hésitations lors de la formules d'énoncés avec ou sans corrections de la forme, répétitions)

Informations exprimées dans la narration

Comptabiliser le nombre d'informations pertinentes exprimées par le locuteur. En général, une liste des principales informations pertinente est établie, et c'est sur cette base, que le score est calculé en attribuant un ou deux points à chaque information exprimée selon son degré de complétude.

Pour les récits d'expériences personnelles, des auteurs proposent d'estimer le degré d'explicitation, à savoir si le locuteur a évoqué les principaux faits de l'expérience racontée, mais également s'il a donné un certain nombre de détails facultatifs mais qui donnent du sens au récit et contribuent à sa cohérence.

Pour le contenu des histoires, Botting distingue les dimensions

- Affective : termes émotionnels, paroles de personnages, bruitages, termes attirant l'attention de l'auteur (soudain, par exemple), ou permettant l'emphase (vraiment lent par exemple)
- socio-cognitive : états mentaux (penser, se souvenir), assertions négatives dont contenu n'est pas représenté sur les images, expressions de causalité et inférences.

#### Planification

Relever présence ou absence de ces diverses phases de séquence narrative dans les productions des enfants. Les enfants dysphasiques ont tendance à omettre certains éléments du noyau de la séquence narrative, en général la force transformatrice ou complication, alors que les enfants typiques, même très jeunes, parviennent à organiser leurs productions selon ce type de séquence, même si toutes les informations ne sont pas présentes.

Textualisation (=mise en mots du discours)

#### Cohésion :

- cohésion verbale : inventaire des temps de verbe (pourcentage d'apparition des différents temps des verbes). Analyser les changements de temps de verbes et évaluer leur pertinence en fonction du contexte
- cohésion anaphorique : toute expression ambiguë doit être observée. Inventaire des formes utilisées lors de l'introduction et des reprises des référents pour distinguer les formes appropriées ou adéquates des formes inappropriées ou inadéquates en fonction de la situation. Paramètres pertinents : degré de connaissance partagée avec l'interlocuteur de même que la présence ou l'absence du référent dans la situation matérielle de production. Pour le maintien de la référence, il faut distinguer les reprises anaphoriques qui font suite aux introductions appropriées et les reprises non anaphoriques qui font suite à une introduction inappropriée.

Connexion : relever tous organisateurs placés en début d'énoncé ou de tour de parole afin de calculer la densité des organisateurs en ramenant ce résultat au nombre de verbes (ce qui correspond globalement au nombre de propositions). Puis calculer la distribution (en %) des catégories d'organisateur textuels, répartis en quatre catégories (marqueurs de ponctuation orale, archi-connecteur et, organisateurs temporels, organisateurs non temporels dont les logiques et les conditionnels)

#### *Analyse des interactions verbales*

Inventaire, non exhaustif, de critères d'observation qui articulent les dimensions pragmatique et discursive.

#### Domaine de l'interaction

#### Gestion de l'interaction

#### Tours de parole

- verbaux
- non verbaux : regards, gestes et actions pertinentes par rapport à l'interaction
- mixte
- vocaux : productions vocales, telles que le rire, le soupir, les vocalisations, les bruitages ...

Gestion des tours de parole : alternance des tours et chevauchements

#### Participation des interlocuteurs à l'interaction

Participation verbale : calcul de participation verbale : nombre de mot produits au cours de l'activité par les participants. Permet d'estimer le degré de polygestion versus monogestion.

Participation non verbale

Interventions verbales

Pertinence des interventions

Topics

Pannes conversationnelles

Gestion de du discours

Domaine de l'étayage

L'étayage se définit comme le système de support que les adultes fournissent aux enfants pour les accompagner dans leur développement. Ce système se veut constamment adapté aux capacités évolutives de l'enfant, afin que ce dernier puisse en bénéficier.

L'étayage verbal consiste en différentes stratégies qu'adoptent les adultes pour mettre en évidence les caractéristiques des interactions verbales, des discours coconstruits et des activités en cours.

Stratégies d'étayage des adultes : questions, répétitions, reformulations, corrections explicites, ébauches, formulations

Réactions des enfants aux stratégies d'étayage des adultes